

<https://helda.helsinki.fi>

---

# Johtaminen perusopetuksessa katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta

Ahtiainen, Raisa

Helsingin yliopisto  
2019

---

Johtaminen perusopetuksessa katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta .  
julkaisussa J Hautamäki , I Rämä & M-P Vainikainen (toim) , Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen : Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta .  
Helsinki Studies in Education , Nro 52 , Helsingin yliopisto , Helsinki , Sivut 235-254 .

---

<http://hdl.handle.net/10138/305418>

---

unspecified  
publishedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

# 11 Johtaminen perusopetuksessa — katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta

*Raisa Ahtiainen, Tapio Lahtero & Niina Lång*

Tämä luku käsittelee jaettua johtajuutta ja koulujen johtamisjärjestelmiä perusopetuksen rehtoreiden kuvaamina. Tutkimuskysymykset kohdistuvat rehtoreiden näkemyksiin jaetusta johtajuudesta ja koulujen todellisiin johtamisjärjestelmiin. Johtamisjärjestelmillä tarkoitetaan kouluissa käytössä olevia johtajuuden rakenteita kuten esimerkiksi johtoryhmiä.

## 11.1 Johdanto

Koko olemassaolonsa ajan suomalainen perusopetus on käynyt läpi rakenteellisia muutoksia. Alkuvuosikymmenten vahvemmassa keskusjohtoisuudesta on siirrytty 1990-luvulla tapahtuneen järjestelmäohjauksen hajauttamisen myötä aikaan, jolloin kunnilla on opetuksenjärjestäjinä ollut enemmän päätäntävaltaa koulutuksen paikallistason ratkaisuihin (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, 118–119; Varjo, 2007, 89–90). Koulun johtaminen on elänyt mukana näissä muutoksissa. Tänä rehtorin työ on hyvin kaukana esimerkiksi 1970-luvun tehtävistä, jolloin rehtorin työ määriteltiin koulun opetus- ja kasvatustyön johtamiseksi, ohjaamiseksi ja valvomiseksi sekä rehtorille määrättyjen hallinto-, taloudenpito- ja opetustehtävien suorittamiseksi. Periaatteessa tehtävistä vaikuttaa tyypilliselle rehtorin työnkuvalle, mutta käytännössä kyseisen ajanjakson osalta rehtorin työtä on verrattu lähinnä virkamiehen ja sihteerin toimenkuvaan (ks. Isosomppi 1996, 110). Nykyistä rehtorin työhön vaikuttavaa lainsäädäntöä voidaan kuvata toiminnalliseksi vastakohtana aiemmalle instituutioihin perustuneelle lainsäädännölle (Juusenaho, 2004), jossa rehtori suoritti ylhäältä annettuja tarkkaan määriteltyjä hallinnollisia tehtäviä ja jossa rehtorin oma päätäntävalta ja toimijuus eivät korostuneet. Nykyään kunnan johtosääntö määrittää kunnan sisäistä työnjakoa opetuksen järjestämiseen liittyvien päätösten tekemisen suhteen, ja kunta voi halutessaan delegoida osan päätöksenteosta koulun tasolle. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että monissa kunnissa rehtorin tehtäviin kuuluu opettajien sijaisten palkkaaminen, ja joissakin kunnissa tehtävä on laajennettu koskemaan myös opettajien vakituisia työsuhteita (Juusenaho, 2004). Eriasteisten henkilöstöasioiden ohella rehtorin tehtäväkenttään lukeutuvat koulutasolla opetuksen järjestämiseen liittyvät osa-alueet, kuten opetus-suunnitelmatyö ja vuosittainen työn suunnittelu, sekä koko oppilaitoksen osaamisen kehittymisen tukeminen (Opetushallitus, 2013). Lisäksi rehtori on vastuussa koulun

yleis- ja taloushallinnosta. Kuntakohtaiset johtosäännöt määrittelevät kunkin kunnan tarpeita vastaavat koulun johtamisen rakenteet. Paikallisesti voidaan ottaa käyttöön erilaisia johtamishierarkioita, joista esimerkkinä mainittakoon joissain kunnissa käytössä oleva aluerehtorijärjestelmä (Opetushallitus, 2013). Rehtorin työ on muotoutunut kokonaisvaltaisemmaksi ja vastuullisemmaksi. Aiemmin mainittu työnkuvan toiminnallisuus tulee esiin esimerkiksi siten, että kokonaisvastuu useista koulun toimintaan liittyvistä asioista, kuten erilaiset hankkeet tai turvallisuussuunnitelmat, sisältyvät rehtorin työtehtäviin, vaikka niitä ei minkään lakien puitteissa ole yksilöity rehtorin tehtäviksi. Näiden muutosten sekä kuntien erilaisten ratkaisujen ja paikallisten järjestelyiden seurauksena koulun johtaminen tai rehtorin työkenttä ei ole yhtenäinen, vaan se voi vaihdella kuntien ja jopa kuntien sisällä olevien koulujen välillä (Opetushallitus, 2013).

Tutkimuskirjallisuus tarjoaa erilaisia lähestymistapoja ja käsitteitä, joilla koulun johtajuutta pyritään hahmottamaan. Erilaisilla lähestymistavoilla johtajuuteen tavoitellaan toimivia, koulun tehtävää tukevia ja kehittäviä johtamisen tapoja. Puhutaan esimerkiksi kestävästä johtajuudesta (*sustainable leadership*) tai jaetusta johtajuudesta (*distributed leadership*). Ensimmäisellä viitataan tapaan johtaa koulua pitkäjänteisesti vastakohtana tempoilevalle suunnan hakemiselle koulun käytänteissä tai kehittämisessä (mm. Hargreaves & Fink, 2006). Kestävän johtajuuden voidaan myös katsoa sisältävän henkilöstön työssäjaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Toinen esimerkeistä, jaettu johtajuus, on malli, joka usein tarjotaan ratkaisuksi hallita menestyksekkäästi moneen osaan pirstoutunutta koulun johtajuuden tehtäväkenttää. Jaettua johtajuutta perustellaan sillä, että johtamisen tehtäväkentän hoitaminen vain yhden henkilön toimesta on haasteellista, ja johtajuuden eri osa-alueisiin liittyvien tehtävien jakaminen ja hajauttaminen koulun eri toimijoiden kesken nähdään yhtenä mahdollisena ratkaisuna tähän ongelmaan (Halttunen, 2009; Harris & Spillane, 2006; Opetushallitus, 2013). Esitetyt lähestymistavat johtajuuteen eivät ole toisiaan poissulkevia vaan johtajuuden eri ulottuvuuksia painottavia teoreettisia rakenteita.

Päivittäisen koulutyön eli opetuksen ja oppimisen näkökulmasta johtajalla on merkittävä rooli siinä, millainen toimintaympäristö koulusta opettajille ja oppilaille muodostuu (Dinham, 2016). Vaikka koulun johtaja ei tavallisesti ole suoraan kosketuksissa luokkahuonetyöskentelyyn, johtaja voi vaikuttaa oppimistuloksiin. Opetuksen ja opettajien työn kehittäminen, sen tukeminen ja siihen osallistuminen ovat keinoja, joilla rehtori voi parantaa opetuksen laatua ja oppimistuloksia koulussaan (Dinham, 2018; Elliott, Rennie & Stokes, 2018). Kyse on siis osaamisen johtamisesta siten, että rehtori itse osallistuu toimintaan ja tämä voi tapahtua niin koulun virallisilla kuin epävirallisillakin foorumeilla (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Suomessa opetuksen ja oppimisen johtamisesta puhutaan usein pedagogisen johtamisen yhteydessä, ja kansainvälisessä tutkimuksessa asiaa kuvataan englanninkielisellä käsitteellä *instructional leadership*. Suomalaisessa koulutuspolitiisessa

puheessa pedagoginen johtaminen ja sen roolin vahvistuminen nähdään osana rehtorin toimenkuvaan kohdistuvia muutoksia (Opetushallitus, 2013). Lyhyesti kuvattuna pedagogiseen johtamiseen liittyy keskeisesti oppilaiden, opettajien ja koko kouluyhteisöjen oppimisen ja kehittymisen tukeminen. Tähän kokonaisuuteen sisältyy olennaisesti opetussuunnitelman toteutumiseen, koulun toimintakulttuuriin ja strategiaan sekä koulun perustehtävään liittyviä ulottuvuuksia (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013; Opetushallitus, 2013).

Tämä luku käsittelee jaettua johtajuutta ja koulujen johtamisjärjestelmiä perusopetuksen rehtoreiden kuvaamina. Tutkimuskysymykset kohdistuvat ensinnäkin rehtoreiden näkemyksiin jaetusta johtajuudesta ja toiseksi koulujen todellisiin johtamisjärjestelmiin. Johtamisjärjestelmällä tarkoitetaan kouluissa käytössä olevia johtajuuden rakenteita eli sitä, onko johtamisessa mukana rehtorin tai rehtoreiden ohella esimerkiksi johtoryhmä tai muita päätöksentekoa hajauttavia rakenteita. Johtamisjärjestelmien ja rehtoreiden jaetun johtajuuden näkemysten tarkastelu ovat perusteltuja edellä esitetyn rehtorin moninaisen työnkuvan sekä opetuksen ja oppimisen johtamisen näkökulmista. Jaettu johtajuus on mukana myös suomalaisessa koulutuspoliittisessa puheessa, ja se on todettu ehdottomana edellytyksenä laajan pedagogisen johtajuuden toteutumiselle (Opetushallitus, 2013). Jaetun johtajuuden ja johtamisjärjestelmien tarkastelun ohella luvussa kuvataan rehtoreita ammattikuntana sukupuolijakauman ja koulutuksen osalta. Tutkimusaineistona ovat keväällä 2017 valtakunnallisen yhdeksäsluokkalaisten oppimaan oppimisen arvioinnin (ks. luku 2) yhteydessä kerätyn rehtoreille suunnatun kyselyn vastaukset (n = 71).

## 11.2 Jaettu johtajuus

Johtajuuden tutkimus on perinteisesti keskittynyt ylimmän johdon toimintaan. Viime aikoina useissa tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on kuitenkin aiempaa enemmän ollut jaettu johtajuus ja johtoryhmien toiminta. Kouluissa johtajuutta ei enää nähdä yksin rehtorin tehtävänä, vaan osallisuus johtamisen ja päätöksenteon prosesseihin lähtee kaikista kouluyhteisön jäsenistä (mm. Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013). Jaetun johtajuuden merkitys kasvaa erityisesti suuremmissa koulu-yksiköissä.

Jaettu johtajuus ei ole käsitteenä vakiintunut ja sille ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Määritelmissä voidaan kuitenkin tunnistaa kolme ominaista piirrettä. Ensinnäkin jaettu johtajuus korostaa johtajuutta ryhmän tai verkoston ominaisuutena, ja toiseksi jaettu johtajuus avaa johtajuuden eri ryhmille (esim. johtoryhmä, aineryhmät tai muut erilaiset työryhmät). Kolmanneksi oletetaan, että osaaminen on jaettu useille eikä vain harvoille. Jaettu johtajuus on kuvattavissa jatkumona, jonka yhdessä ääripäässä on autoritäärinen johtaminen ja toisessa liiallisesta johtamisen jakamisesta aiheutuva kaaos (Kyllönen, 2011). Jaettua johtajuutta on kansainvälisessä kirjallisuudessa tarkasteltu myös käyttäen *leader-plus*- ja *practice-*

käsitteitä (Spillane & Healey, 2010), jotka voisi vastaavasti vapaasti kääntää laajennetuksi johtamiseksi ja vuorovaikutteiseksi johtamistoiminnaksi. Laajennetun johtajuuden (*leader-plus*) mallissa koulun johtamiseen voi rehtorin lisäksi osallistua monia muita muodollisissa johtamisasemissa olevia henkilöitä, kuten opetussuunnitelma-asiantuntijoita ja johtoryhmien jäseniä. Laajennetun johtajuuden näkökulmasta katsottuna kiinnostavaa on se, ketkä jakavat johtajuutta ja kuinka monta heitä on. Vuorovaikutteisessa johtamistoiminnassa (*practice*) huomio kohdistuu opetussuunnitelma-asiantuntijoihin ja johtoryhmään, heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa sekä heidän ja muun organisaation väliseen vuorovaikutukseen. Käyttämällä laajennetun johtajuuden ja vuorovaikutteisen johtamistoiminnan näkökulmia voidaan jaettu johtajuus asettaa akselille, jonka toisessa päässä ovat koulun viralliset rakenteet, kuten johtoryhmät, työryhmät ja opetussuunnitelmaryhmät, sekä rehtorin tietyille henkilöille delegoimat, ennalta määritellyt tehtävät ja vastuut. Akselin toisessa päässä on johtoryhmien ja opetussuunnitelmaryhmien sisäinen sekä koulun virallisten ja epävirallisten rakenteiden välinen tilannesidonnainen vuorovaikutus. Asiaa voidaan havainnollistaa kuvaamalla erään suuren suomalaisen kaupungin koulujen rehtoreiden ja johtoryhmien jäsenten näkemyksiä jaetusta johtajuudesta (Lahtero, Lång & Alava, 2017). Kun rehtoreiden näkemys jaetusta johtajuudesta delegointina voimistui, väheni näkemys jaetusta johtajuudesta tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Sama tapahtui toisin päin. Kun näkemys jaetusta johtajuudesta delegointina väheni, voimistuu näkemys jaetusta johtajuudesta tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena.

Yksittäisten johtamistehtävien jakamisen on tulkittu olevan ensimmäinen askel kohti varsinaista jaettua johtajuutta (Fonsen, 2014). Tällaisen tehtävien delegoinnin on havaittu olevan muoto, jolla jaettua johtajuutta suomalaisessa koulumaailmassa on tyypillisesti toteutettu (Kyllönen, 2011). Esimerkiksi koulun johtoryhmä hierarkkisena rakenteena edustaa näkemystä, jossa johtajuus säilytetään harvojen käsissä. Mikäli johtoryhmä toimii siten, että rehtori jakaa sille velvollisuuksia, toteutuu jaettu johtajuus ainoastaan tehtävien delegointina. Delegointi toki parantaa tehtyjen päätösten laatua, jos alaisella on päätöksenteossa tarvittavaa sisältöosaamista esimiestään enemmän. Delegointi lisää myös alaisten sitoutumista silloin, kun päätöksen mukaista toimintaa aletaan toteuttaa käytännössä. Johtajalle vapautuu enemmän aikaa keskittyä olennaiseen, kun hän jakaa vähemmän tärkeitä tehtäviään alaisilleen. Tällöin kuitenkin on riskinä, että jaettu johtajuus jää varsin pintapuoliseksi toiminnaksi, jossa työntekijät ainoastaan suorittavat heille määritellyjä tehtäviä.

Koulun johtamisessa, kuten missä tahansa muussakin johtamisessa, on selvää, että tietyt tehtävät ja toiminnot kuuluvat muodolliseen johtoasemaan. Kuitenkin avain menestyksekkääseen johtajuuteen piilee opettajien yhteisöllisessä osallistumisessa koulun kehittämistyöhön. Näin ajateltuna jaetun johtajuuden ei voida tulkita tarkoittavan ainoastaan tehtävien jakamista kouluorganisaation eri rooleissa toimiville yksilöille vaan pikemminkin dynaamista vuorovaikutusta rehtorin ja opettajien välillä. Tällöin jaettu johtajuus tulee näkyviin muodollisen aseman ja

koulun ennalta sovittujen rakenteiden lisäksi epävirallisten roolien ja toimintojen sekä ihmisten välisten suhteiden kautta (Duif, Harrison, van Dartel & Sinyolo, 2013). Johtamistoiminta saa siis muotonsa ennemminkin rehtorin ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa kuin rehtorin teoissa. On havaittu johtamisen saavan erilaisen merkityssisällön silloin, kun se ei liity hierarkkiseen päätöksentekoon, vaan päätökset tehdään yhdessä käytyjen keskustelujen perusteella (Juuti, 2013). On myös todennäköisempää, että ihmiset päätyvät jatkuvan vuorovaikutuksen seurauksena yhteiseen ymmärrykseen organisaation toiminnasta. Koulutyössä erilaiset ratkaisua vaativat tilanteet sekä alaisten rooli koulun toiminnassa ovat sikäli merkityksellisiä, että tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena tulisi olla johtajuuden käytänteet rehtorin ja opettajien välisen vuorovaikutuksen tuotteina eri tilanteissa eikä vain tietty teko tai toiminta (ks. Spillane & Healey, 2010). Tämän eri tilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen ajatellaan olevan myös muuta kuin suunniteltuja ja kalenteriin kiinnitettyjä tapahtumia. Vuorovaikutus tapahtuu siis epämuodollisissa tilanteissa, jotka voivat syntyä yllättäen ja joissa läsnäolevien henkilöiden kokoonpano saattaa olla ennakoimaton.

### 11.3 Rehtoreiden kelpoisuus ja täydennyskoulutus

Lähes kaikissa Euroopan unionin maissa säädetään, että rehtorilla tulee olla opettajan kelpoisuus ja kokemusta opettajana toimimisesta. Lisäksi eurooppalaisella rehtorilla tulee tavallisesti olla joko hallinnollista kokemusta, osaamista tai koulutusta (Kumpulainen, 2017.) Suomessa asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998) määrittelee rehtoriksi kelpoiseksi henkilön, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto eli vähintään 25 opintopisteen laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Opetushallinnon tutkinto koostuu viidestä sisältöalueesta: julkisoikeuden perusteet, yleis- ja kunnallishallinto, opetusalan hallinto, henkilöstöhallinto sekä taloushallinto. Tutkinto suoritetaan kahtena kirjallisena kuulusteluna (A ja B), joista A-osa kattaa kaksi ensimmäistä ja B-osa kolme jälkimmäistä sisältöaluetta. Tutkinto on maksullinen, ja suorituksia vastaanottavat Opetushallituksen tehtävään määäämät virkamiehet. Viimeisimmän ”Opettajat ja rehtorit Suomessa” -julkaisun (Kumpulainen, 2017) mukaan 99 % perusopetuksen rehtoreista on muodollisesti päteviä eli kelpoisia tehtäväänsä.

Opetushallitus järjestää vuosittain myös tutkintoon valmentavaa, maksullista koulutusta. Yliopistolliset perusopintokokonaisuudet (25 op) sisältävät opetushallinnon sisältöalueiden lisäksi perehtymistä rehtorin työnkuvaan alan kirjallisuuden ja tutkimuksen avulla sekä haastattelemalla mentorioppilaitoksessa kokenutta

rehtoria (Taipale 2012, 26). Tavoitteena on tarjota tulevalle rehtorille työkaluja koulukohtaiseen kehittämiseen. Täydennyskoulutuksena opintokokonaisuuden suoritavat vastaavat itse kustannuksista.

Suomalainen rehtorien täydennyskoulutustarjonta vaikuttaa riittävälle ja monipuoliselle kansainvälisessä vertailussa. Suuri osa täydennyskoulutuksesta näyttää kuitenkin olevan lyhytkestoista. Pitkäkestoiseen, pedagogista johtajuutta vahvistavaan koulutukseen osallistuminen on satunnaista muun muassa kuntien oman hallintoon ja talouteen liittyvän koulutuksen lisääntymisen vuoksi (Taipale 2012, 32, 37). Kansainvälisesti vertailtuna suomalaisilla perusopetuksen rehtoreilla onkin keskimääräistä vähemmän varsinaista opetusalan johtamiskoulutusta (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2014). Useat kunnat tarjoavat rehtoreille täydennyskoulutuksena puolentoista vuoden mittaista johtamisen erikoisammattitutkintoa (JET). Se on osittain valtion rahoittamaa ammatillista lisäkoulutusta ja näin ollen kunnille edullista. Opetushallituksen (Opetushallitus, 2011, 11) linjauksen mukaan johtamisen erikoisammattitutkinto muodostuu kahdesta tutkinnon osasta. Tutkinnon suorittaminen edellyttää pakollisen tutkinnon osan ja yhden valinnaisen osan suorittamista. Pakollinen tutkinnon osa on johtajana toimiminen. Valinnaiset tutkinnon osat, joista tutkinnon suorittaja valitsee yhden, ovat henkilöstön johtaminen, asiakkuuksien johtaminen, tuotannon johtaminen ja verkostojen johtaminen (Opetushallitus, 2011, 11). Johtamisen erikoisammattitutkinto ei kuitenkaan ole erityisesti koulun johtamiseen suuntautuvaa akateemista koulutusta. Esimerkiksi tutkinnon suorittajan ammattitaitoa arvioivilta henkilöiltä edellytetään ainoastaan hyvää ammattitaitoa näyttötutkinnon alalta. Lisäksi johtamisen erikoisammattitutkinto on suunniteltu kaiken tasoisen johtamistyön tueksi eikä sitä mitenkään voida pitää pedagogista johtajuutta vahvistavana koulutuksena. Rehtoreiden työnkuva, koulutus sekä kelpoisuudet ovat olleet koulutuspoliittisen tarkastelun kohteena, ja vuonna 2013 julkaistu aihetta käsittelevä selvitys otti kantaa juuri edellä esitetyn kaltaisiin kysymyksiin (Opetushallitus, 2013). Tuolloin todettiin, että rehtorien kelpoisuusvaatimuksiin tulisi sisällyttää myös johtamistaito. Tämän tulkittiin painottavan rehtorin tehtävään sisältyvää johtamisvastuuta sekä myös tuovan johtamisnäkökulmaa vahvemmin rehtorikoulutukseen sisältöjen ja tavoitteiden muodossa (Opetushallitus, 2013). Opetushallituksen selvitys ehdotti rehtorin työn kelpoisuusvaatimusten laajentamista koskemaan myös apulaisrehtorin tehtävää (Opetushallitus, 2013). Toistaiseksi tilanne kelpoisuusvaatimusten sisällön sekä alan osalta ovat pysyneet ennallaan.

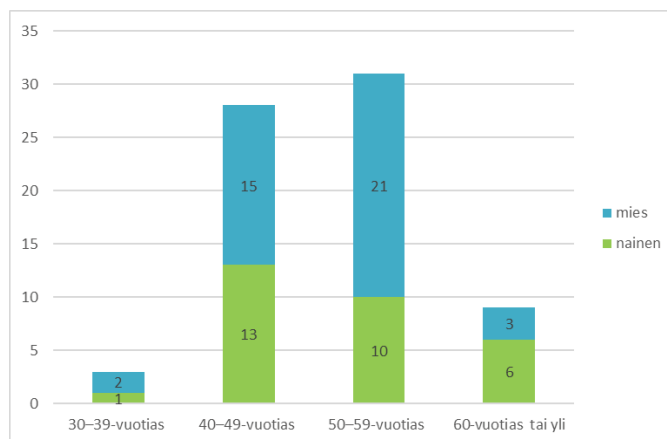
## 11.4 Rehtorikyselyn toteutus

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla sähköisellä kyselylomakkeella. Kysely toteutettiin sekä suomeksi että ruotsiksi. Tulokset raportoidaan tässä ainoastaan suomen kielellä, ja raportointiin sisällytetyt ruotsinkieliset sitaattit on käännetty suomeksi kirjoittajien toimesta. Kyselylomakkeessa oli näkökulmaltaan kahdentyyppisiä kysymyksiä. Ensinnäkin kymmenellä Likert-asteikollisella ja yhdellä



avokysymyksellä kysyttiin rehtoreiden näkemyksiä jaetusta johtajuudesta. Toiseksi seitsemän Likert-kysymystä ja yksi avokysymys kohdistuivat rehtoreiden omien koulujen johtamiskäytänteisiin ja -rakenteisiin, ja myös nämä kysymykset esitettiin jaetun johtajuuden viitekehyksessä. Jaettuun johtajuuteen liittyvät kysymykset laadittiin ja muotoiltiin osin uudelleen Lahteron ja kumppaneiden (2017) laatiman kyselylomakkeen pohjalta. Näiden lisäksi kerättiin tietoja rehtoreiden koulutustautasta, työuran pituudesta sekä iästä ja sukupuolesta. Kyselylomake lähetettiin keväällä 2017 osana valtakunnallista yhdeksäsluokkalaisten oppimaan oppimisen arvioinnin aineistonkeruuta 88 rehtorille (ks. luku 2). Kyselyyn vastasi kaikkiaan 71 rehtoria, ja vastausprosentiksi muodostui 80,7 %, jota voidaan pitää hyvänä.

Kyselyyn vastanneet rehtorit työskentelivät sekä perusopetuksen yhtenäiskouluissa (n = 29) että yläkouluissa (n = 42). Yhtenäiskouluilla tarkoitetaan tässä luvussa kouluja, joissa on vuosiluokkien 7–9 lisäksi oppilaita vuosiluokilla 1–6. Kouluista 19 (27 %) oli alle 300 oppilaan kouluja, 300–500 oppilaan kouluja oli 27 (39 %) ja yli 500 oppilaan kouluja 24 (34 %). Vastaajista 30 (42 %) oli naisia ja 41 (58 %) miehiä. Vastaajajoukon sukupuolijakauma mukailee TALIS 2013 -tutkimuksen vastaavaa, jossa yläkoulun mies- ja naisrehtoreiden osuudet olivat 59 ja 41 prosenttia (Taajamo ym., 2014). Koko peruskoulun kontekstissa tarkasteltuna, ala- ja yläluokkia erottelematta, rehtorikyselyn vastaajajoukko on miesvoittoisempi kuin ”Opettajat ja rehtorit Suomessa” -julkaisun raportoima sukupuolijakauma, jonka mukaan miehiä (51 %) ja naisia (49 %) toimii tehtävässä lähes yhtä paljon (Kumpulainen, 2017). Kaikki vastaajat olivat iältään yli 30-vuotiaita (Kuvio 11.1). Vastaajista 56 prosenttia oli iältään 50 vuotta täyttäneitä. Koko peruskoulun tilannetta tarkastelevan ”Opettajat ja rehtorit Suomessa” -julkaisun aineistossa tätä ikäluokkaa edusti 60 prosenttia vastaajista (Kumpulainen, 2017). Yläkoulujen tilannetta kuvaavan TALIS-aineiston mukaan suomalainen yläluokkien rehtori on keskimäärin 51-vuotias (Taajamo ym., 2014).



**Kuvio 11.1** Kyselyyn vastanneiden rehtoreiden jakauma iän ja sukupuolen mukaan



Oppimaan oppimisen arviointitutkimukseen osallistuneet koulut sijaitsivat eri puolilla Suomea erikokoisissa kunnissa (ks. luku 2). Kouluista 27 sijaitsi Etelä-Suomen, 13 Länsi- ja Sisä-Suomen, 11 Itä-Suomen, kahdeksan Lounais-Suomen, kahdeksan Lapin ja kolme Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueella. Kyselyyn vastanneista rehtoreista 58 kertoi suorittaneensa opetushallinnon tutkinnon ja 28 johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET). Kolmetoista vastaajaa oli suorittanut yliopistossa 25 opintopisteen laajuiset opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot ja kaksi vastaajaa opetustoimen hallinnon ja johtamisen 35 opintopisteen laajuiset aineopinnot. Johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaneista 28 rehtorista kolme oli suorittanut myös opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot. Vastaajien ilmoittama muu johtamiskoulutus koostui lähinnä yksittäisistä lyhyistä johtamiseen liittyvistä kursseista, kokemuksesta puolustusvoimien palveluksessa ja kouluhallinnon arvosanoista.

Kyselylomakkeen rehtoreiden näkemyksiä sekä oman koulun tilannetta kuvaavat kysymykset johdettiin edellä esitellystä jaetun johtajuuden teoriasta, ja kysymykset pohjautuivat aiemmin tehtyyn tutkimukseen (Lahtero ym., 2017). Käytettyssä mallissa jaetun johtajuuden ilmenemistä tarkasteltiin akselilla, jonka toinen ääripää sisälsi rehtorin ja opettajien väliseen vuorovaikutteiseen toimintaan liittyviä tekijöitä ja toinen tehtävien delegointia rehtorilta opettajille. Rehtorin jaetun johtajuuden näkemyksiä kuvaavista Likert-asteikollisista kysymyksistä muodostettiin kaksi summamuuttujaa. Ensimmäinen summamuuttuja (Jaettu johtajuus rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena) muodostui viidestä muuttujasta ja toinen (Jaettu johtajuus ennalta määriteltyjen tehtävien delegointina) neljästä muuttujasta (Taulukko 11.1).

**Taulukko 11.1** Jaetusta johtajuudesta muodostetut summamuuttujat.

<b>Summamuuttuja 1.</b> Jaettu johtajuus rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena	<b>Summamuuttuja 2.</b> Jaettu johtajuus ennalta määriteltyjen tehtävien delegointina
<i>Johtajuutta tulee voida jakaa koko opettajakunnan kesken.</i>	<i>Jaettavat johtamistehtävät tulee määrittellä aina tarkasti.</i>
<i>Sopivassa tilanteessa kuka tahansa koulun opettajista voi osallistua johtamiseen.</i>	<i>Opettaja, jolla ei ole virallista johtamisasemaa, ei voi osallistua johtamiseen missään tilanteessa.</i>
<i>Jaettu johtajuus ei rajoitu koulun virallisiin rakenteisiin.</i>	<i>Käytännön kannalta on helpointa, kun johtajuus rajataan rehtoreille ja johtoryhmälle.</i>
<i>Johtajuutta voidaan jakaa myös opettajille, joilla ei ole virallista johtamisasemaa.</i>	<i>Johtamistehtävien jakamisen opettajille tulee perustua selkeään delegointipäätökseen.</i>
<i>Jaettua johtajuutta syntyy spontaanisti tilanteen niin vaatiessa.</i>	

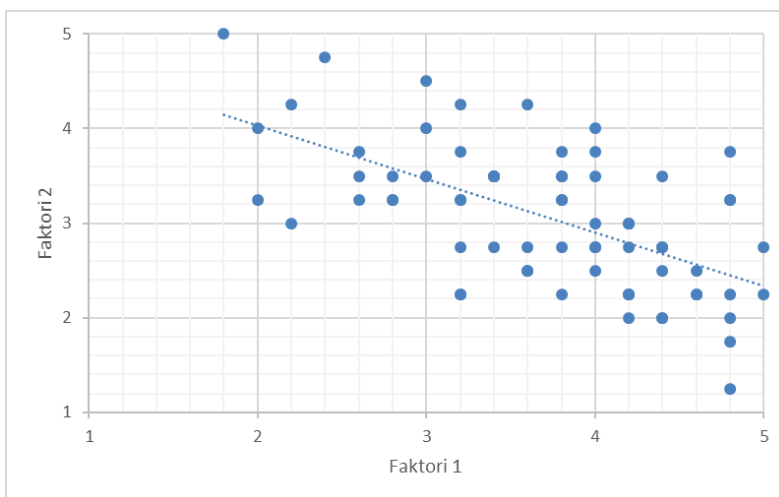
Jaetun johtajuuden näkemyksiä kuvaavien muuttujien tarkasteluun sovellettiin eksploratiivista faktorianalyysia. Summamuuttujan 1 reliabiliteettikerroin oli 0,81 (Cronbachin alfa) ja summamuuttujalla 2 se oli 0,69 (Cronbachin alfa). Molempien summamuuttujien sisäistä konsistenssia eli väittämien yhdenmukaisuutta voitiin pitää riittävänä. Näitä kahta summamuuttujaa käytettiin tarkasteltaessa rehtoreiden jaettuun johtajuuteen liittyviä näkemyksiä. Näkemyskysymysten osalta faktorianalyysi toimi tutkimuksen esianalyysina, jota täydennettiin analysoimalla avoimia vastauksia. Lisäksi faktorianalyysi auttoi selventämään jaettua johtajuutta ilmiönä ja saamaan se analysoitavaan muotoon yksittäisiä muuttujia paremmin. Näin myös tässä saatujen tulosten peilaaminen aiempiin tutkimustuloksiin onnistui paremmin. Jaetun johtajuuden näkemysten lisäksi rehtoreilta kysyttiin, miten jaettu johtajuus toteutuu heidän omassa koulussaan, ja näitä vastauksia kuvaillaan keskilukujen avulla.

Likert-asteikollisten kysymysten ohella rehtoreita pyydettiin vastaamaan myös kahteen avoimeen kysymykseen, joista ensimmäinen käsitteli näkemyksiä jaetusta johtajuudesta (*Mikä on näkemyksesi jaetusta johtajuudesta kouluyhteisöissä yleensä? Miten se mielestäsi suhtautuu päätösvaltaan, vastuuseen ja asianosaisten kuulemiseen? Kerro ja perustele vastauksesi lyhyesti*). Toisella avoimella kysymyksellä rehtoreita pyydettiin kuvaamaan heidän oman koulunsa johtamisjärjestelmää kyselyssä esiintyneiden jaetun johtajuuden teemojen valossa (*Kuvaa vielä koulusi johtamisrakennetta tässä kyselyssä esitettyjen väittämien ja kysymysten valossa. Kerro kuinka koulussanne toimitaan*). Vastaukset analysoitiin sisällönanalyysilla aineistolähtöisesti. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen vastasi yhteensä 44 rehtoria ja toiseen 38. Tavoitteena oli etsiä ja tunnistaa merkityksiä sekä löytää toistuvia rakenteita (ks. esim. Ojasalo, Moilanen & Ritalahti, 2015). Aluksi aineistosta etsittiin ja nimettiin vastaajien antamia kuvauksia jaetulle johtajuudelle sekä rakenteet oman koulunsa johtamisrakenteille. Tämän jälkeen laskettiin, kuinka useasti kutakin yksittäistä merkitystä tai kuvausta oli käytetty aineiston tulkinnassa. Lopuksi samankaltaiset käsitteet luokiteltiin sekä yhdistettiin laajemmiksi teemoiksi. Avovastausten analyysin yhteydessä mukaan otetut haastattelulainaukset on merkitty siten, että K kertoo kysymyksen numeron (K20 tai K28) ja R määrittelee siihen vastanneen rehtorin (esim. R45).

Tämän luvun tuloksia luettaessa ja tulkintoja tehtäessä on huomioitava kyselyyn vastanneiden rehtoreiden määrä ( $n = 71$ ), joka edustaa varsin pientä osaa Suomen kaikista rehtoreista. Kaikkiin Likert-asteikollisiin kysymyksiin saatiin vastaukset lähes kaikilta kyselyyn vastanneista rehtoreilta. Ainoastaan kahteen jaetun johtajuuden näkemyksiäkartoittaneeseen kysymykseen vastaajamäärät jäivät alle 71 ( $n = 69$  ja  $n = 70$ ). Avokysymyksiin sen sijaan vastasi selkeästi vain osa kaikista rehtorikyselyyn vastanneista, joten näiden vastausten tulkinnat ovat enimmilläänkin vain suuntaa-antavia. Lisäksi epätasapaino Likert- ja avokysymysten vastaajamäärissä tulee muistaa näitä vastauksia keskenään peilattaessa.

## 11.5 Rehtoreiden näkemykset jaetusta johtajuudesta

Jaetun johtajuuden näkemyksiä käsitelleiden kysymysten vastausvaihtoehdot oli aseteltu viisiportaiselle Likert-asteikolle. Kysymyksistä muodostetun summamuuttujan 1 (Jaettu johtajuus rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena) saama keskiarvo oli 3,72 ja summamuuttujan 2 (Jaettu johtajuus ennalta määriteltujen tehtävien delegointina) 3,06. Rehtoreiden näkemykset siis painottuivat siten, että jaetun johtajuuden tulisi toteutua hieman enemmän rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutteisena toimintana kuin ennalta määriteltujen tehtävien delegointina. Summamuuttujien 1 ja 2 välinen lineaarinen korrelaatio oli negatiivinen ( $r = -0,62$ ). Johtopäätöksenä voidaan todeta, että jaetun johtajuuden näkemysten saadessa enemmän delegoinnin piirteitä, vähenevät tilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen piirteet. Toisaalta jaetun johtajuuden näkemyksen saadessa enemmän tilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen piirteitä, vähenevät delegoinnin piirteet (Kuvio 11.2).



**Kuvio 11.2** Kaksisuuntainen hajontakuvio summamuuttujien 1 ja 2 välillä. Kuvan vaaka-akseli (Faktori 1) kuvaa jaettua johtajuutta vuorovaikutuksena ja pystyakseli (Faktori 2) jaettua johtajuutta delegointina. Asteikko 1–5 kuvaa näiden kahden jaetun johtajuuden ulottuvuuden painottumista rehtoreiden vastauksissa (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä).

Rehtoreita pyydettiin avoimella kysymyksellä kertomaan näkemyksensä jaetusta johtajuudesta kouluyhteisössä yleensä sekä pohtimaan sitä, kuinka jaettu johtajuus suhtautuu päätösvaltaan, vastuuseen ja asianosaisten kuulemiseen. Kysymykseen vastanneet rehtorit näkivät jaetun johtajuuden olevan välttämätön osa nykyaikaista koulun toimintakulttuuria. Lisäksi sen katsottiin olevan linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) kanssa. Jaetun johtajuuden uskottiin sitouttavan opettajia ja lisäävän heidän motivaatiotaan ja intoaan, koska se tarjoaa tunteen mahdollisuudesta vaikuttaa omaan työhönsä. Koulun kaltaisessa

asiantuntijaorganisaatiossa jaettu johtajuus nähtiin merkittävänä työhyvinvoinnin ja työn mielekkyyden lisääjänä.

Koulun aikuisilla on monenlaista osaamista. Töitä on paljon ja niiden suorittaminen edellyttää monia aikuisia. Jaettu johtajuus sitouttaa: rehtorin ei tarvitse tehdä tai osata kaikkea, vaan koko yhteisön osaaminen lisääntyy johtajuutta jaettaessa. Se lisää myös motivaatiota ja intoa työhön. (K20R2)

Vaikka jaettu johtajuus näyttäytyi pääasiassa myönteisenä ja johtamista helpottavana ilmiönä, katsoi kolme vastaajaa, että rehtorin ei tule jakaa johtajuutta lainkaan.

Jaettu johtajuus voi pahimmillaan aiheuttaa sen, että kukaan ei vastaa mistään. Koulu on lähtökohtaisesti päällikön eli rehtorin johtama yksikkö. (K20R66)

Likert-kyselyssä rehtoreiden näkemykset jaetusta johtajuudesta painottivat hieman enemmän tulkintaa jaetusta johtajuudesta rehtorin ja opettajien välillä erilaisissa tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Avointen vastausten perusteella voidaan sen sijaan todeta päinvastaista. Vastaajat kuvasivat jaettua johtajuutta enimmäkseen delegointina ja vähäisemmässä määrin tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Vastaajista 17 katsoi jaetun johtajuuden toteutuvan ainoastaan tehtäviä delegoimalla. Delegoinnin edellytyksenä he pitivät selkeästi määriteltyjä vastuita ja tehtäväkuvia, joita ilman voi ilmetä omavaltaisuutta ja ohijohtamista. Jaetun johtajuuden he katsoivat tapahtuvan pääasiassa erilaisten rakenteiden kautta. Rakenteiden kuvattiin muodostuvan erilaisista toimijoista tai toimijaryhmistä, kuten johtoryhmä, aineryhmät, tiimit ja vararehtori.

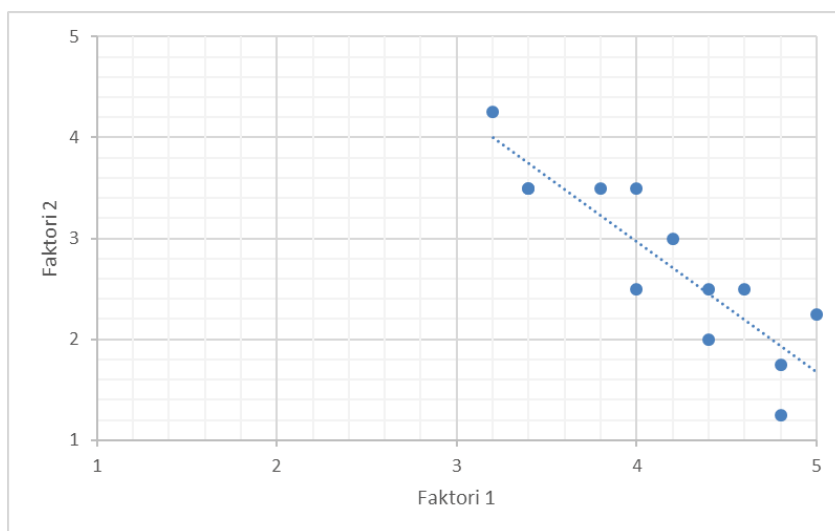
Kuusi vastaajaa katsoi jaettua johtajuutta tapahtuvan ainoastaan tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Vastaajien näkemykset jaetusta johtajuudesta tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutusta korostivat osaamisen johtamista, epävarmuuden sietämistä, hyvää laatua ja kaikkien työyhteisön yksilöiden vahvuuksien löytymistä.

Tavoittelemme inhimillisesti tehokasta oppilaitosta, jonka toiminta perustuu osaamisen johtamiseen. Tällöin erikoisosaamista löytyy melkeinpä kenestä tahansa työyhteisössä. Riippuen tilanteesta suunnittelu ja osavastuiden jakaminen vaihtelee opettajaosaamista hyödyntäen. (K20R55)

Ainoastaan kaksi vastaajaa kuvasi jaettua johtajuutta sekä delegointina että tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena.

Osa johtajuudesta täytyy olla määritelty eli kuka on vastuussa virallisesti asioista. Muuten johtajuutta voi jakaa tilanteen mukaan, joku opettaja voi vetää esimerkiksi tietyn palaverin tai ottaa vastuulleen jonkun kokonaisuuden hoitamisen ja niin edelleen. (K20R69)

Rehtoreiden näkemyksiä jaetusta johtajuudesta tarkasteltiin myös rehtoreiden saaman johtamiskoulutuksen valossa. Tämän pohjalta havaittiin, että mikäli rehtori oli suorittanut opetustoimen hallinto ja johtaminen -perusopinnot (25 op) niin summamuuttuja 1 (Jaettu johtajuus rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena) sai korkeamman arvon (4,15) kuin muun koulutustaustan omaavien rehtoreiden vastauksissa (3,62). Tämä viittaa siihen, että kyseisen koulutuksen suorittaneet rehtorit näkivät jaetun johtajuuden muita rehtoreita hieman vahvemmin rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena. Summamuuttujien 1 ja 2 välinen lineaarinen korrelaatio oli negatiivinen ( $r = -0,78$ ). Voidaan todeta (Kuvio 11.3), että negatiivinen korrelaatio summamuuttujien 1 ja 2 välillä on hieman korkeampi kuin koko vastaajajoukolla.



**Kuvio 11.3** Lineaarinen korrelaatio summamuuttujien 1 ja 2 välillä kertoo, kuinka opetustoimen hallinto ja johtaminen -perusopinnot (25 op) suorittaneet rehtorit näkivät jaetun johtajuuden muita rehtoreita hieman vahvemmin vuorovaikutuksena. Kuvan vaaka-akseli (Faktori 1) kuvaa jaettua johtajuutta vuorovaikutuksena ja pystyakseli (Faktori 2) jaettua johtajuutta delegointina. Asteikko 1–5 kuvaa näiden kahden jaetun johtajuuden ulottuvuuden painottumista rehtoreiden vastauksissa (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä).

On kuitenkin huomioitava, että opetustoimen hallinto ja johtaminen -perusopinnot suorittaneiden rehtoreiden vastaajamäärä ( $n = 13$ ) oli kyselyssä pieni, ja siten tulosta voidaan pitää vain suuntaa-antavana. Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, että johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET) suorittamisella ei näyttänyt olevan vaikutusta käsitykseen jaetusta johtajuudesta puoleen eikä toiseen.

## 11.6 Koulujen johtamisjärjestelmät rehtorien kuvaamina

Rehtoreita pyydettiin kuvaamaan koulunsa johtamisjärjestelmää kolmella erillisellä kysymyksellä. Ensimmäinen kysymys muodostui taulukosta, johon oli listattu koulun eri toimijoita henkilö- ja ryhmätasolla (mm. rehtori, kaikki opettajat, johtoryhmä). Taulukkoon rehtorien tuli merkitä koulussaan johtamistehtäviin osallistuvat henkilöt ja ryhmät. Toisessa kysymyskokonaisuudessa rehtorit vastasivat Likert-asteikollisiin kysymyksiin, joissa oman koulun johtamista tarkasteltiin jaetun johtajuuden teoriasta johdettujen väittämien kautta. Kolmantena oli rehtorin omaa koulua koskeva avoin kysymys aiheesta.

Taulukkovastausten mukaan 21 koulussa ei ollut johtoryhmää, mutta näistäkin kouluista neljässä johtamistehtäviin osallistuivat tiimien vetäjät tai kehittämistyöryhmien puheenjohtajat, seitsemässä johtamistehtäviin valitut opettajat ja kolmessa kaikki opettajat. Siten jäljelle jääneissä seitsemässä koulussa johtamistehtäviin osallistuivat vain rehtori ja vara- tai apulaisrehtori. Yksi rehtori vastasi hoitavansa johtamistehtävät yksin. Vastaajien sukupuolella, iällä tai kokemuksella rehtorina tai opettajana ei näyttänyt olevan vaikutusta koulussa vallitsevaan johtamisjärjestelmään, vaikkakaan näin pienellä otoksella tilastollisen merkitsevyyden toteaminen ei ollut mahdollista.

Kun vastaajien koulutustaustaa verrattiin rehtorin ilmoittamaan johtamisjärjestelmään, huomattiin, että niissä kouluissa, joissa rehtori on suorittanut johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET) tai yliopistossa suoritettavat opetushallinnon perus- tai aineopinnot, koulussa oli useammin johtoryhmä (JET, 82 %; opetushallinnon perus- tai aineopinnot, 86 %). Sen sijaan vain 63 prosentissa niistä kouluista, joiden rehtori oli suorittanut ainoastaan opetushallinnon tutkinnon, oli johtoryhmä. Lisäksi koulun sijaintikunnan rakenteella näytti olevan vaikutusta johtoryhmän olemassaoloon: kaupunkimaisissa kunnissa johtoryhmiä oli useammin kuin maaseutumaisissa kunnissa (Taulukko 11.2). Tilastollista merkitsevyyttä näin pienellä aineistolla ei kuitenkaan voida todeta, vaan olennaisen tekijän havaitseminen vaatisi laajempaa aineistoa ja analyysia.

**Taulukko 11.2** Tilastollinen kuntaryhmä ja johtoryhmät

	Ei johtoryhmää	Johtoryhmä
Maaseutumaiset kunnat (n = 17)	59 %	41 %
Taajaan asutut kunnat (n = 15)	33 %	66 %
Kaupunkimaiset kunnat (n = 38)	11 %	89 %

Likert-asteikollisten vastausten perusteella voidaan todeta, että pääsääntöisesti kaikki opettajat voivat osallistua koulun strategiatyöhön (keskiarvo  $\bar{x} = 4,45$ ; keskihajonta  $s = 0,69$ ). Rehtorit olivat myös hyvin selkeästi eri mieltä sen väittämän kanssa, minkä mukaan koulun johtamistyöhön voisi osallistua vain ennalta sovittu joukko opettajia ( $\bar{x} = 2,11$ ;  $s = 1,12$ ). Lisäksi rehtorit arvioivat, että heidän koulussaan kaikki ne henkilöt, joille johtajuutta on jaettu, tuntevat omat vastualueensa

(ka = 4,27; kh = 0,74), ja myös muut opettajat tietävät, keiden tehtäväksi johtajuutta on jaettu (ka = 4,21; kh = 0,74) sekä mitkä kunkin henkilön johtamiseen liittyvät vastuualueet ovat (ka = 4,04; kh = 0,75).

Kysymys johtajuuden jakamisesta koko opettajakunnan kesken jakoi vastauksia koskien oman koulun toimintaa. Rehtoreiden vastausten perusteella näyttää sille, että osassa kouluista johtajuuden jakaminen koko opettajakunnan kesken oli keskeinen osa koulun toimintaa ja osassa kouluja näin ei todettu olevan (ka = 3,42; kh = 1,04). Rehtoreiden vastaukset jakautuivat varsin tasaisesti heidän ottaessaan kantaa johtajuuden toteutumiseen ainoastaan sovittujen rakenteiden puitteissa (ka = 3,14; kh = 1). Johtajuutta siis tapahtuu monella tapaa – niin sovittujen rakenteiden puitteissa kuin vapaasti niiden ulkopuolellakin.

Rehtoreita pyydettiin avoimella kysymyksellä kuvaamaan koulunsa johtamisjärjestelmiä kyselyn teemojen valossa. Kaikkiaan 38 rehtoria kertoi omin sanoin koulunsa johtamisjärjestelmästä. Jaetun johtajuuden näkökulmasta kaikissa kuvauksissa oli mukana tehtävien ja vastuiden jakamiseen liittyviä piirteitä. Jaetun johtajuuden osatekijöitä tuli esiin suuressa osassa vastauksia (n = 31) ja näistä pääosa (n = 26) kuvasi eri tavoin muodostettujen ryhmien toimintaan perustuvia rakenteita, ja tästä joukosta 14 vastausta sisälsi varsinaisesti sanan johtoryhmä.

Useissa rehtoreiden kirjoittamissa kuvauksissa johtoryhmän muodosti joukko opettajia ja rehtoreita, joilla oli johtoryhmätyön ulkopuolella kehittämissyöryhmien tai -tiimien vetovastuita. Johtoryhmän jäsenyyteen yhdistyi siis muita vastuutehtäviä ja ryhmäjohtajuuksia.

Koulullani on johtoryhmä, jonka jäsenet johtavat pedagogisia ja koulun kehittämiseen liittyviä ryhmiä. (K28R4)

Esimerkiksi uuden [opetussuunnitelman perusteiden] haltuunottoa varten on koulussamme kolme työryhmää, jotka varsin itsenäisesti saavat suunnitella tulevaa. Jokaisessa ryhmässä on yksi opettaja/opo johtoryhmästä. Hänen tehtävänsä on pitää jory ajan tasalla suunnittelusta. (K28R40)

Näistä vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, ketkä kaikki kuuluivat kehittämissyöryhmiin – kohdistuiko vastuu tästä työskentelystä kaikille opettajille vai vain osalle opettajakuntaa. Joissakin kuvauksissa tehtävänjaon laajuus ja siihen osallistumisen perusteet kuvattiin tarkemmin.

Rehtori, apulaisrehtori, johtoryhmä [ja] muutamalle opettajalle delegointipäätöksellä hallinnollisia tehtäviä. Jokainen johtoryhmän jäsen vetää työryhmää, kaikki opettajat kuuluvat johonkin työryhmään. (K28R35)



Osassa rehtoreiden vastauksista (n = 12) ei ollut mainintaa johtoryhmästä. Niissä kuitenkin kuvattiin muuta ryhmä- tai tiimiperustaista vastuun- ja tehtävänjakoa opettajakunnan kesken.

Rehtori ja apulaisrehtori ovat tiivis yhteistyöpari. Lisäksi koulutyön kehittämisryhmien puheenjohtajat toimivat rehtoreiden tukena. Puheenjohtajien tehtävät vaihtuvat vuosittain eli kaikki opettajat ovat vuorollaan vastuussa kehittämistyön vetämisestä. (K28R14)

Koulussa virkarehtori ja -apulaisrehtori [ja] viikoittain kokoontuu 5-henkinen suunnitteluryhmä, jonka opettajajäsenet opettajakunta valitsee kaksivuotiskaudeksi. Ryhmän jäsenille erillinen korvaus. Työtehtäviä jaettu työryhmille (..), kehittämisryhmille (..), pedagogisille ryhmille (..). Aineryhmissä sovitaan ja kehitetään omaan oppiaineeseen liittyviä asioita. (K28R27)

Kolmannes vastauksista voitiin luokitella sellaisiksi, joissa joko kuvattiin toisenlaisia työyhteisöä osallistavia toimintatapoja ja tehtävien jakamisen malleja (n = 7) tai kerrottiin johtamisjärjestelmän olevan kehitteillä, murrosvaiheessa (n = 5). Ensimmäisen kaltaisten vastausten joukossa oli kahdentyyppisiä kuvauksia. Niissä suuressa osassa korostettiin sitä, kuinka koulun toiminnassa pyritään ottamaan käyttöön kaikkien opettajien osaaminen. Jotkut kuvauksista kertoivat hierarkisemmista toimintatavoista, joissa rehtori määrittää tehtävät valituille henkilöille.

Viikkopalaverissa käydään läpi seuraava työviikko ja sovitaan vastuunjaosta kussakin ohjelmassa olevassa asiassa. Jokainen opettaja esittää mielipiteensä haluamiinsa asioihin ja useimmiten jopa yksittäiset mielipiteet tulevat huomioduiksi pienessä koulussa. (K28R57)

Murrosvaiheen kuvauksissa tuli esiin koulun johtamisjärjestelmän muuttaminen tai kehittäminen uudenaikaiseen suuntaan. Muutos koettiin hitaaksi, ja jaettuun johtamiseen perehtymisen katsottiin edellyttävän totuttelua ja tukea rehtorilta. Muutos on hidasta ja jaetun johtajuuden käytänteisiin totuttelu saattaa vaatia totuttelua ja tukea rehtorilta.

Koulun johtamisrakenne on vielä murroksessa (..) Tänä lukuvuonna olen keskittynyt tiimien vetäjien tukemiseen, jotta he uskaltaisivat ottaa johtajuutta tiimeissään. Jaettu johtaminen koko työyhteisössä on tavoitteeni, mutta toimintakulttuurin muutos vie aikansa. (K28R69)

Muutos hierarkkisesta ja autoritaarisesta johtajuudesta on koulussamme vasta alussa. Työtä riittää luutuneiden asenteiden vapauttamisessa. Muutosvastarinnan takia asiassa on kuitenkin pitänyt edetä hyvin pienin askelin. (K28R7)

## 11.7 Pohdinta

Jaetussa johtajuudessa keskeistä on nimenomaan se, miten johtajuus on jaettu (Halttunen, 2009, 28), ja yksittäisten tehtävien delegointia pidetään usein vasta jaetun johtajuuden ensimmäisenä askeleena jaetun johtajuuden käytänteiden kehittämisessä työyhteisöissä (Kyllönen, 2011, 81). Jaetun johtajuuden onkin todettu ilmevän parhaiten tilannesidonnaisesti organisaation jäsenten välisissä suhteissa, ei vain muodollisesti sovituissa vastuissa ja rooleissa (Scribner, Sawyer, Watson & Myers 2007, 69). Lisäksi organisaation jäsenten välisen vuorovaikutuksen nähdään tekevän johtamisesta aidosti jaettua (Juuti, 2013, 46–49). Tämä tarkoittaa ajan, tilan ja mahdollisuuksien antamista sekä ymmärrystä siitä, milloin on syytä antaa kouluyhteisön jäsenille mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon (Duif ym., 2013, 12). Tällöin jaetun johtajuuden tulokset eivät aina ole ennustettavia, vaan ratkaisut nousevat koko kouluyhteisön dynamiikasta (Scribner ym., 2007, 74). Jaettu johtajuus rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena voi parhaimmillaan synnyttää aidosti uusia ideoita ja innovaatioita. Tämä teoreettinen ja vuorovaikutuksellisuutta painottava tulkinta tarjoaa peilauspintaa tässä luvussa tarkastellun jaetun johtajuuden ilmenemismuodoille.

Jaetun johtajuuden tematiikkaa lähestyttiin reittiä. Ensin rehtoreilta kysyttiin heidän näkemyksiään jaetusta johtajuudesta ja toiseksi rehtorit kuvasivat oman koulunsa johtamisjärjestelmiä. Tulosten analyysi ja tulkinta ovat perustuneet näkemykseen johtamisen jakamisen tavasta. Jaettua johtajuutta on tarkasteltu akselina, jonka toisessa ääripäässä on johtamisen jakaminen delegointina ja toisessa jaettu johtajuus tulkitaan rehtorin ja alaisten väliseksi, erilaisissa tilanteissa tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi. Faktorianalyysin tulokset mukailevat aiempaa havaintoa (Lahtero ym., 2017) siitä, että rehtoreiden näkemyksen jaetusta johtajuudesta delegointina voimistuessa näkemys jaetusta johtajuudesta tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena vähenee. Ja vastaavasti, kun näkemys jaetusta johtajuudesta delegointina vähenee, voimistuu näkemys jaetusta johtajuudesta tilanteissa tapahtuvana vuorovaikutuksena. Tässä tulkinnassa yksittäisen rehtorin näkemyksen tasolla jaettu johtajuus on yhdistelmä rehtorin koulun virallisille rakenteille ja henkilöille delegoimia ennalta määriteltäviä tehtäviä ja vastuita sekä koulun virallisten ja epävirallisten rakenteiden sisällä ja niiden välillä erilaisissa tilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Se, missä määrin nämä jaetun johtajuuden elementit kulloinkin korostuvat, on rehtorikohtaista. Tällä akselilla tarkasteltuna kyselyyn vastanneiden rehtoreiden (n = 71) näkemykset jaetusta johtajuudesta painottuivat Likert-asteikollisissa vastauksissa aavistuksen enemmän tilanteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen puoleen. Tämä painopiste kuitenkin muuttui selkeästi, kun siirryttiin tarkastelemaan jaetun johtajuuden näkemyksiä rehtorien itse kuvaamina. Avovastauksissa rehtorit painottivat tehtävien delegointia sekä selkeitä tehtävien ja vastuiden määrittelyjä. Tämän tulkittiin tuovan vakautta johtajuuden jakamiseen ja myös estävän omavaltaisen

toiminnan tai ohjohtamisen esiintymistä. Jaetun johtajuuden perustaksi ja toteutumisväyläksi kuvattiin erilaisia ennalta määriteltyjä rakenteita, kuten johtoryhmät, aineryhmät, erilaiset tiimit ja myös vararehtori.

Rehtoreiden näkemyksissä esiin tulleet delegointia painottaneet jaetun johtajuuden elementit olivat mukana myös vastauksissa, joissa rehtorit kuvasivat oman koulunsa johtamisjärjestelmiä ja -käytänteitä. Sekä johtamisjärjestelmää kuvaavassa taulukossa että rehtoreiden avoimissa vastauksissa tuli vahvasti esille erilaiset ja varsin monimuotoiset ryhmä- ja tiimirakenteet, joilla tehtäviä on pyritty jakamaan opettaja- ja rehtorikunnan kesken. Vaikka rehtori ei olisi raportoinut koulussaan olevan johtoryhmää, johtamiseen ja koulun kehittämiseen liittyvät tehtävät sekä asioiden valmistelu oli lähes poikkeuksetta jollain tapaa kuitenkin hajautettu. Paikoin näyttää sille, että koulujen sisällä on useita eri tehtäviin keskittyneitä työryhmiä ja ryhmän tehtävän ala on paikoin määritelty kohtalaisen kapeasti. Tällainen malli todennäköisesti tekee ryhmän tehtävästä hallittavan ja myös osallistaa suuren osan, ellei kaikkia, opettajakunnasta johonkin yhteiskeittämiseen tai -suunnitteluun. Joissakin johtamisjärjestelmien kuvauksissa todettiin uusien toimintatapojen olevan vasta kehittymässä, murrosvaiheessa. Vaikka vastauksissa oli eroja sen suhteen, kuinka erilaisia tehtäviä ja vastuuta on kouluyhteisössä jaettu ja kuinka vakiintuneita rakenteet olivat, kaikissa avovastauksissa oli mukana jakamisen elementtejä – kaikissa kouluissa ainakin osa opettajista on osallisena koulun toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä tai päätöksenteon valmistelussa. Verrattaessa avovastauksia Likert-asteikollisiin kysymyksiin siitä, kuinka jaettuun johtajuuteen liitettävät seikat toteutuvat heidän omassa koulussaan, painottuvat avovastauksissa enemmän tehtävien ja vastuiden jakamiseen liittyvät elementit. Likert-asteikollisissa vastauksissa rehtoreiden kuvaukset koulujensa johtamisjärjestelmistä jakautuivat siten, että paikoin joidenkin rehtoreista raportoidessa johtajuuden tapahtuvan ainoastaan sovitujen rakenteiden puitteissa ja olevan jaetun vain osalle opettajakuntaa, osa kertoi näiden seikkojen toteutuvan koulussaan melko päinvastaisella tavalla. Kuitenkin pohdittaessa avovastausten suhdetta näihin tulkintoihin, on huomioitava avovastausten määrä ( $n = 38$ ), joka edustaa vain reilua puolta kaikista kyselyyn vastanneista rehtoreista ( $n = 71$ ). Kokonaisuutena rehtoreiden antamat oman koulun johtamisjärjestelmien kuvaukset kertovat varsin systemaattisesta toiminnasta, jossa tehtävät ja vastuut ovat kaikkien tiedossa.

Suhteessa edellä esitettyyn, tämä luku tarkasteli myös jaettua johtajuutta koskevien näkemysten ja koulukohtaisesti käytössä olevien johtamisjärjestelmien ohella rehtoreiden saamaa koulutusta. Tulosten mukaan voidaan varovaisesti todeta, että ne rehtorit, jotka olivat suorittaneet yliopistossa 25 opintopisteen laajuiset opetustoimen hallinnon ja johtamisen opinnot, näkivät jaetun johtajuuden hieman enemmän rehtorin, alaisten ja tilanteiden välisenä vuorovaikutuksena ja vähemmän ennalta määriteltyjen tehtävien delegointina kuin muut vastaajat. Toisin sanoen yliopistossa suoritettavat opinnot tuottivat erilaisen käsityksen jaetusta johtajuudesta kuin opetushallinnon tutkinnon tai johtamisen erikoisammattitutkinnon suorittaminen.

Erilaisiin lyhytkestoisiin koulutuksiin osallistumisella ei analyysin mukaan ollut vaikutusta käsityksiin jaetusta johtajuudesta. Koska 25 opintopisteen laajuisten opetustoimen hallinnon ja johtamisen opinnot suorittaneiden rehtoreiden vastaajamäärä jäi pieneksi, on saatu tulos ainoastaan suuntaa-antava. Tuloksista tehtävät tulkinnat myötäilevät osaltaan aiempia havaintoja (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015) siitä, että koulun johtamisen kokonaisvaltaisen luonteen korostaminen on tärkeämpää kuin se, miten ja millä tasolla rehtorin yksittäisiä osaamisalueita kuvataan. Rehtorikoulutusten opetussuunnitelmissa johtajuutta ei tulisi siten opettaa toisistaan irrallisina osa-alueina vaan niiden yhdistelminä. Rehtorin koulutustason vaikutuksen selvittämiseksi tarvitaan vielä lisätutkimusta.

Käsillä olevassa luvussa selvitettiin rehtoreiden näkemyksiä siitä, missä määrin heidän näkemystensä mukaan jaettu johtajuus on rehtorin, alaisten ja tilanteiden välistä vuorovaikutusta ja missä määrin ennalta määrättyjen tehtävien delegointia. Lisäksi hahmoteltiin koulujen johtamisjärjestelmiä rehtoreiden antamien kuvausten pohjalta jaetun johtajuuden viitekehityksessä sekä kysyttiin rehtoreiden koulutustaustaa. Etenkin rehtoreiden omin sanoin antamissa avoimissa vastauksissa, jotka koskivat näkemyksiä jaetusta johtajuudesta ja koulun omia käytänteitä, painotus oli johtajuuden jakamisen delegatiivisissa elementeissä. Jaetun johtajuuden kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna, delegatiivinen lähestymistapa on tyypillinen ensiaskel johtajuuden jakamisen käytänteissä (Kyllönen, 2011, 81). Tosin tässä kyselyssä ei pyydetty tietoa siitä, mitä kouluissa on johtajuuden osalta asetettu tavoitteeksi, ja siksi tällainen tulkinta ensiaskelista on suurelta osin teoriaan pohjaavaa arvailua. Toisaalta suomalaisen koulunjohtamisen on todettu perustuvan paljolti jakamisen periaatteelle (Taajamo ym., 2014), ja sen vuoksi kysymys johtajuuden jakamisen käytänteiden käytännönsovelluksista voi ollakin mielekäs pohdittavaksi koulujen johtamisen näkökulmasta. Kyselyn vastaajamäärän edustaessa vain pientä osaa rehtoreista tuloksia ja tulkintoja voidaan pitää suuntaa-antavina ja hedelmällisenä lähtökohtana jatkotutkimukselle sekä uusille kysymyksille. Rehtoreiden koulutuksen tutkimustarpeen ohella jatkossa olisi tarpeen tutkia myös sitä, miten opettajat kokevat jaetun johtajuuden tosiasiaassa koulussaan toteutuvan. Tätä varten kysely tulisi ulottaa koskemaan myös koulujen johtoryhmien jäseniä ja kaikkia opettajia. Tällöin olisi myös mahdollista tutkia, kokevatko kouluorganisaation eri hierarkiatasoilla toimivat henkilöt – rehtorit, johtoryhmien jäsenet ja opettajat – jaetun johtajuuden toteutumisen koulussaan samalla tavoin.

## Lähteet

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington: World Bank.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. (1998).

- Dinham, S. (2016). *Leading Learning and Teaching*. Victoria: ACER Press
- Dinham, S., Elliott, K., Rennie, L. & Stokes, H. (2018). *I'm the Principal. Principal learning, action, influence and identity*. Victoria: ACER Press.
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N. & Sinyolo, D. (2013). *Distributed Leadership in Practice. An Analysis of Distributed Leadership in European Schools*. European School Heads Association.
- Fonsen, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoito ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. & Spillane, J. (2006) Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Isosomppi, L. (1996). *Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja determinaattien tarkastelua*. Acta Universitatis Tampereensis A 514. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Juusenaho, R. (2004). *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 249. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Juva: PS-kustannus.
- Kumpulainen, T. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere: Tampere University Press.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School Leadership & Management*, 33(5), 457–472.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Lahtero, T. J., Lång, N. & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217–233.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. (2015). *Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Opetushallitus (2011). *Näyttötutkinnon perusteet. Johtamisen erikoisammattitutkinto 2011*. Määräykset ja ohjeet 2011:29. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, (44)5, 635–674.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43(1), 67–100.
- Spillane, J. P. & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal* 111(2), 253–281.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Taipale, A. (2012). *Kansainvälinen rehtorikartoitus – Kartoitus oppilaitosjohton työstä ja täydennyskoulutuksesta*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2012:12. Helsinki: Opetushallitus.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.